



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

MAGISTER

www.unioviado.es/reunido



REVISIÓN TEÓRICA

Escritura académica: retos y enfoques ante sus dificultades de aprendizaje

Antonio Coronado Hijón

Profesor/doctor.

Institución: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla, Andalucía, España.

PALABRAS CLAVE

educación Superior
alfabetización académica
dificultades de aprendizaje
escritura académica
competencias académicas

KEYWORDS

higher education
academic literacy
learning difficulties
academic competences

RESUMEN

Este trabajo de revisión y fundamentación de la escritura académica, da cuenta de la preocupación actual sobre las carencias de los estudiantes universitarios en lo relativo a la expresión escrita. En esta dirección justifica la inclusión en los planes de estudios universitarios el desarrollo de esta competencia, desde una revisión de los movimientos internacionales en esta dirección. Presenta una tipología de las dificultades más comunes encontradas en la escritura académica del alumnado universitario que puede ser interesante de cara al diseño de actuaciones formativas. Finalmente repasa los distintos enfoques con los que se abordan la alfabetización de la expresión escrita como competencia académica.

Academic writing: challenges and approaches to learning difficulties

ABSTRACT

This review work and foundation of academic writing, realizes the current concern about the shortcomings of university students regarding written expression. In this direction justifies the inclusion in university curricula development of this competition, from a review of international movements in this direction. It presents a typology of the most common difficulties encountered in academic writing of university students that can be interesting for the design of training activities. Finally reviews the different approaches to the literacy of written expression as academic competence are addressed.

Introducción

La expresión escrita es una competencia comunicativa de sujetos que han recibido un proceso de alfabetización determinado.

Cuando esa competencia comunicativa se sitúa en entornos académicos cualificados disciplinariamente y a nivel de expertos se utiliza la expresión "escritura académica" (academic writing), que está incluida en el concepto de alfabetización académica. Éste hace referencia a las actuaciones que deben implementar-

se a nivel institucional y didáctico, desde la enseñanza superior, para favorecer el aprendizaje de la participación y comunicación técnica escrita de los estudiantes, en sus culturas y disciplinas académicas, mediante un proceso de enseñanza.

El interés por el desarrollo de esta competencia en el alumnado universitario ha desembocado en una línea de investigación creciente que aunque en el ámbito anglosajón tiene ya una cierta veteranía y corpus de conocimiento, desarrollado desde principios del siglo XX, en el ámbito europeo y latinoamericano

C/ Pirotecnia, s/n. 41013-Sevilla.

acoronado1@us.es

Recibido el 16 de noviembre de 2016; aceptado el 4 de abril de 2017.

Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Universidad de Oviedo - Universidá d'Uviéu - University of Oviedo

Enero - Junio 2017

ISSN: 2340 - 4728

apenas abarca hasta nuestros días poco más de una década (Carlino, 2013).

Dentro del ámbito europeo y más concretamente del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el Joint Quality Initiative informal group, formado por un grupo de expertos de diferentes países, describió en 2004, las competencias básicas necesarias en los graduados y postgraduados universitarios al finalizar su formación, los cuales denominaron como “descriptores”, estableciendo un marco de referencia común y compartido en el EEES.

Las competencias representan una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de los valores éticos./.../ Pueden estar divididas en competencias relacionadas con disciplinas (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes a cualquier curso de titulación). Normalmente, el desarrollo de las competencias se produce de forma integrada y cíclica a lo largo de un programa. (González y Wagenaar, 2006, p.6).

En el espacio de las competencias generales instrumentales para el aprendizaje y la formación, el desarrollo de la expresión escrita se nos muestra como una competencia básica en cualquier formación y perfil profesional superior, aunque actualmente los datos provenientes de la investigación (Arroyo y Gutiérrez, 2016) siguen mostrando importantes carencias en las competencias escritoras de estudiantes universitarios, del tipo de: auto-control, creatividad, teoría del texto, teoría de la tarea, identidad y competencias socio-políticas.

Los resultados mostrados en estudios como el de Dysthe (2007) en universidades noruegas, o más recientemente, el de Arroyo y Gutiérrez (2016) en universitarios españoles, revelan importantes carencias en escritura académica sin que los años cursados por el alumnado universitario sea una variable relevante en el desarrollo de la competencia escritora. En esta dirección, las conclusiones apuntan a que el aprendizaje de la expresión escrita debe programarse, teniendo en cuenta que el desarrollo de la misma no se hace de forma espontánea y que requiere una enseñanza específica de trabajo en el aula mediante procesos específicos y sistemáticos.

Estos resultados apuntan a la necesidad de incluir como objetivos, en los programas y proyectos docentes, el desarrollo de competencias instrumentales, como la expresión escrita, las cuales deben conseguirse durante todo el período formativo del estudiante. El alumnado, desde que se incorpora a la universidad hasta que se gradúa, debe ir desarrollando cada una de ellas en las distintas asignaturas con diferentes actividades, trabajos, pruebas, etc.

En las universidades de EEUU llevan desde hace tres décadas de manera generalizada, desarrollando un creciente interés por la enseñanza de la escritura académica (Carter, Miller y Penrose, 1998; Davidson y Tomic, 1999). En Canadá y Australia también vienen realizando experiencias similares de alfabetización académica (academic literacy) con una antigüedad similar.

En el ámbito latinoamericano, los representantes de estos países que previamente participaron en la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Educación Superior en la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), reunidos en octubre de 2002, en la ciudad de Córdoba (España), una vez conocidos los buenos resultados de la primera fase del proyecto

europeo Tuning (González y Wagenaar, 2003), decidieron elaborar para América Latina un proyecto similar, denominado el Proyecto Alfa Tuning America Latina (Beneitone et al., 2007). En esa dirección desarrollaron criterios comunes de referencia para los currículos de la región basados en competencias generales y específicas, aunque la ausencia de un espacio común de educación superior similar al modelo europeo, es un hándicap para la plena adhesión y desarrollo de ese proyecto latinoamericano (Ferreira y Lima, 2013).

Panorámica de las dificultades en el aprendizaje de la escritura académica

La investigación sobre escritura y alfabetizaciones académicas en la Educación Superior constituye pues, actualmente, una preocupación creciente en el contexto internacional. Su desarrollo está resultando clave para entender la escritura académica como una competencia básica de los egresados universitarios tanto en el ámbito de su labor profesional como en sus trabajos académicos.

No obstante, el desarrollo de esta habilidad en las producciones escritas de los estudiantes aún presenta problemas revelados en distintas investigaciones. Estas dificultades merman la productividad del alumnado a lo largo de su formación, resultando especialmente evidentes cuando abordan la tareas de escritura de géneros discursivos complejos como proyectos de investigación o trabajos de fin de grado, master y, en especial, de doctorado (Castelló, Iñesta, Liesa, Pardo y Martínez-Fernández, 2012; Hernández, 2009; Pérez-LLantada, Plo y Ferguson, 2011; Santa y Herrero, 2010).

Más frecuente de lo que deseamos, podemos observar universidades donde se dedica una escasa atención a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica, aun cuando las dificultades de los estudiantes para redactar textos académicos resultan especialmente evidentes cuando abordan la tareas de escritura de géneros discursivos complejos como proyectos de investigación o trabajos de fin de grado, master y, en especial, de doctorado (Castelló, Iñesta, Liesa, Pardo y Martínez-Fernández, 2012; Pérez-LLantada, Plo y Ferguson, 2011).

Paula Carlino (2004) en una revisión anterior, identificó cuatro tendencias de los estudiantes universitarios, relacionadas entre sí y que aparecían reiteradamente en los resultados de investigaciones sobre la composición escrita:

- Escribir sin ponerse en la perspectiva del lector y, por tanto, sin saber anticiparse a las necesidades informativas de sus destinatarios
- Dificultad para relacionar el componente retórico (referido a la comunicación eficaz con el lector) con el semántico (referente al contenido), lo que acarrea un exceso de literalidad sin apenas transformación del conocimiento.
- La dificultad para revisar los textos de manera profunda y no sólo en forma lineal y en aspectos poco relevantes.
- La dilación del momento de empezar a escribir; frente a la recopilación bibliografía, de tal manera que leen hasta el límite de entrega de trabajos, sin empezar a escribir las relaciones encontradas, las ideas surgidas o las posibles perspectivas y enfoques.

En aras de una evaluación formativa, es necesario la identificación de las principales dificultades encontradas en relación al desarrollo de la competencia escrita, tanto en forma como en contenido entre los alumnos universitarios (Castelló, González e Iñesta, 2010; Vargas Franco, 2005), y que pueden destacarse en:

- La identificación del objetivo o propósito del trabajo académico en cuestión (baja definición de los problemas que trata el estudio).
- La fundamentación desde perspectivas teórica y metodológica (bajo nivel argumental y/o de citas bibliográficas, que justifiquen las afirmaciones del que escribe el trabajo)
- La selección sobre los aspectos más relevantes a la hora de escribir sobre una temática determinada.
- La realización e incluso ausencia de un esquema o plan de trabajo.
- La organización y estructura del texto (dificultades relativas a la correcta estructuración del texto escrito).
- De coherencia, fluidez y conexión en el texto (entre frases; relaciones incorrectas; bajo uso de conectores; conectores utilizados incorrectamente; dificultades de sintaxis en las frases; frases innecesariamente largas; bajo nivel de orden lógico en la progresión temática entre los párrafos).
- Información excesivamente literal
- Terminología poco precisa (bajo uso de terminología propia de la disciplina científica de la que se escribe).
- Información demasiado implícita (necesidad de explicitar más en los aspectos básicos para entender la información).
- Información redundante (innecesaria, repetitiva o inadecuada).
- El uso incorrecto de los signos de puntuación, gramática y sintaxis.
- La inadecuada realización de conclusiones de manera clara y concisa.

Enseñanza de la escritura académica

El método originario para abordar el aprendizaje de la escritura académica, surgido desde el ámbito anglosajón, entendía en un principio que su desarrollo debía centrarse en habilidades generales y de manera monográfica, generalmente al comienzo de los estudios superiores (Writing Across the Curriculum, WAC).

La aparición de un movimiento complementario al anterior conocido como “escritura en las disciplinas”, en inglés, Writing in the disciplines (WID), implicó posteriormente una serie de cambios. El objetivo, no era ya el desarrollo de cursos de escritura académica generalistas, como en el WAC, sino que suponía un enfoque más centrado en las especificidades de cada disciplina, así como a las diferentes audiencias profesionales y de investigación. La escritura académica pasó, de esta manera, desde su consideración como una competencia lingüística general, a entenderse como una actividad social y culturalmente situada (Castelló, 2014).

Desde el Reino Unido las investigaciones realizadas desde la última década del siglo XX, fueron derivando hacia el estudio de las alfabetizaciones académicas (Academic literacies), o ACLITS (Carlino, 2013).

El término Literacy tiene que ver con la formación continua en lectura y la escritura y contempla, por tanto a todos los niveles educativos. El concepto de alfabetización académica, más concretamente, es la manera específica de alfabetización que las instituciones de Educación Superior han de promover en sus estudiantes para garantizar el necesario nivel técnico de comunicación profesional. Un ejemplo reciente de este enfoque podemos analizarlo de manera práctica en el proyecto Write Now, que desde 2005 funciona en el Reino Unido, integrando en red a tres universidades: London Metropolitan university, Liverpool University y Aston University (Castelló, 2014).

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC), están ofreciendo nuevas posibilidades y recursos. Es el caso del programa RedacText 2.0, cuyo objetivo es proporcionar apoyos y ayuda en la confección de textos académicos a estudiantes universitarios, en línea con los programas anglosajones citados, y aprovechando la web 2.0 como soporte y plataforma interactiva de programas de intervención. Con esta finalidad se aborda el contexto, el proceso de producción y el texto (Angulo, Girona, Almodóvar y Serrano, 2015), con ayudas para la escritura académica y de composición, tanto hacia el alumnado escritor como para el profesorado tutor.

Dentro del modelo de “prácticas situadas”, destacamos en esta revisión la iniciativa argentina denominada Prodeac (Moyano y Natale, 2012). Éste es un programa institucional con un enfoque multidisciplinar, en el que un experto en la enseñanza de la escritura trabaja en equipo con un profesor disciplinar en el diseño de tareas de producción escrita que se implementan en las asignaturas. El valor de este modelo radica en que además de ser un programa de “enseñanza de la escritura situada” (Brown, Collins y Duguid, 1989), el trabajo coordinado multidisciplinar añade al aprendizaje del alumnado el desarrollo profesional de los docentes implicados.

La investigadora Carlino (2013), considera que iniciativas como estas aportan una visión institucionalizada de:

- La necesidad de que los estudiantes, continúen a lo largo de su carrera recibiendo enseñanza sobre cómo escribir;
- La necesidad de que los docentes reciban orientación y formación continua para ocuparse de la escritura de su alumnado;
- La idea de que la formación docente continua se realiza, también “situada” y de manera funcional, inmersa en el proceso de enseñanza aprendizaje;
- La ventaja de colaboración interdisciplinar entre un experto en escritura y un especialista disciplinar.

Para finalizar este apartado destacar una reciente revisión realizada por Rusell (2013) en la que nos muestra seis contradicciones estructurales e institucionales en la educación superior de los EEUU relativas a los enfoques WAC y WID:

- La escritura como instrumento transversal a todas las disciplinas frente a la escritura especializada.
- La concepción del género discursivo referido a contenidos versus su concepción como acción social situada.
- La escritura como medio para evaluar el aprendizaje de contenidos frente a la escritura como herramienta de desarrollo intelectual, profesional o personal.
- La escritura para contribuir a la meta social de la escolarización versus la consecución de la meta social del trabajo.
- Las tesis de máster o doctorado entendida como el último nivel educativo versus su consideración como la primera actuación profesional.
- La enseñanza de la escritura para la convergencia social y/o disciplinar versus para el cambio y renovación social y/o disciplinar.

Discusión, conclusiones y propuestas.

Escribir académicamente es -como herramienta esencial para adquirir y construir conocimiento- una actividad integral al aprendizaje académico en cualquier disciplina y asignatura.

La enseñanza de la escritura respecto a los géneros académicos, científicos y profesionales, genera aún no pocas controversias y contradicciones.

Las prácticas discursivas académicas son propias de la educación superior -particularmente del posgrado- y requieren de un reconocimiento en el currículo de manera explícita.

Aunque podemos distinguir varios géneros de escritura, el sistema de actividad discursiva propiamente académico es el que conlleva la realización de tipos de textos los cuales cobran su más amplio sentido dentro del propio ámbito academicista. Son siempre actividades circunscritas a la audiencia de la comunidad académica. Ejemplos paradigmáticos son las tesis doctorales, o los proyectos finales de grado o máster. El único objetivo de una tesis es la consecución del grado de doctor mediante la tutorización de un profesor doctor y la posterior evaluación del producto por un tribunal de expertos miembros de la comunidad académica. Otros textos específicamente académicos como los proyectos o trabajos de las asignaturas cobran la misma suerte de especialización y codificación académica al igual que la audiencia que los valora y evalúa (Camps y Castelló, 2013).

Aunque las características académicas de cada entorno geográfico aludido (Europa en general, países anglosajones, países firmantes de la declaración de Bolonia, América Latina,...), difieren, así como sus posibilidades, carencias o dificultades, las acciones de mejora propuestas van en la dirección de sintonía del proyecto Tuning, tal como expresó Müller-Solger, Hermann. Ministro de Educación y Ciencia de Alemania en la presentación en la Conferencia de Lanzamiento de la segunda fase del proyecto «Tuning Educational Structures», en Bruselas el 9 de mayo de 2003:

El término tuning expresa muy bien la disposición de ir con otros... los músicos han sido siempre personas de equipo, cada uno de ellos contribuyendo a una tarea común. Su producto común es una pieza de arte. ¿Será el Espacio Europeo de Educación Superior de calidad comparable? Podemos ver que un sistema de educación superior que consiga hacer el tuning de una variedad tan amplia de cursos y tradiciones diferentes será un nuevo logro cultural en sí mismo... (González y Wagenaar, 2003, p.17).

Por tanto, a partir de los estudios revisados, desde este trabajo se propone como conclusión, que la opción más recomendada (tanto a nivel de cursos específicos a nivel general e introductorio, como de talleres disciplinares o asistencia personalizada de tutoría), es la de un enfoque de intervención proactivo no remedial en el que la atención al alumnado se sitúa de manera funcional y contextualizada en los trabajos académicos diversos y concretos, como contenidos transversales de aprendizaje.

La responsabilidad del profesorado en la coordinación, diseño, gestión y evaluación de las actividades de enseñanza y aprendizaje es el terreno a abonar para una adecuada alfabetización académica.

Uno de los principales obstáculos que encuentra el desarrollo de esta responsabilidad docente está relacionado con la excesiva ratio de alumnado por grupo-clase. Considerando que cada docente es responsable de la enseñanza de varias asignaturas y que cada estudiante pueda presentar individualmente más de un trabajo escrito, ello supone una consiguiente excesiva carga de trabajo para el profesorado. La alternativa generalizada de realizar exclusivamente trabajos en grupos y exámenes con preguntas tipo test, deja huérfana la formación en la competencia de la escritura académica a lo largo del currículum y que, a menudo, no se suele enfrentar hasta que el estudiante tiene que realizar un trabajo de fin de grado o de postgrado. Como propuesta

de mejora para todos los contextos, proponemos la elaboración de guías y rúbricas de evaluación de la escritura académica, consensuadas y compartidas por los departamentos disciplinares de cada facultad universitaria a lo largo de la formación disciplinar y profesional que contempla, así como investigaciones sobre su eficacia, como líneas futuras de estudio en el terreno de la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica.

A modo de propuesta holística, como respuesta a la contraposición simplista entre el enfoque de enseñar “prácticas contextualizadas *versus* entrenar habilidades fragmentadas”, las facultades universitarias podrían contemplar la edición de un curso inicial de inmersión en escritura académica (con el objetivo de analizar y enseñar aspectos discursivos para su posterior generalización a las distintas asignaturas) y consensuar protocolos de actuación para la enseñanza de este tipo de escritura (con el objetivo de desarrollar tareas escritas socialmente contextualizadas) de manera transversal en la impartición de todas las asignaturas y basadas en competencias generales y específicas.

Referencias

- Angulo, T.A., Girona, T.M., Almodóvar, P.S., y Serrano, M.Á.G. (2015). Diseño de la plataforma “RedacText 2.0” para ayudar a escribir textos académicos e investigar sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 425-445.
- Arroyo, R., y Gutierrez, C. (2016). Competencias escritoras en la formación universitaria del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 135-147.
- Beneitone, P. et al., (eds.). (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007. España, Universidad de Deusto-Universidad de Groningen. Versión electrónica: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Brown, J.S., Collins, A., y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- Camps, A., y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Carter, M., Miller, C., y Penrose, A. (1998). Effective Composition Instruction: What Does the Research Show? *Publication Series*, 3, Center for Communication in Science, Technology and Management, North Carolina State University.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Castelló, M., González, D., y Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 521-537.
- Castelló, M., Iñesta, A., Pardo, M., Liesa, E., y Martínez-Fernández R. (2012). Tutoring the end-of-studies dissertation: Helping psychology students find their academic voice. *Higher Education*, 63(1), 97-115.

- Davidson, C., y Tomic, A. (1999). Inventing Academic Literacy. An American Perspective. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Dyshe, O. (2007). How a Reform Affects Writing in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 32(2), 237-252.
- Ferreira, K.C., y Lima, P.G. (2013). Proyecto Tuning América Latina en las universidades brasileñas: características y ámbitos en el área de la educación. *Paradigma*, 34(1), 83-96.
- González, J., y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Final report. Phase one. Bilbao: University of Deusto.
- González, J., y Wagenaar, R. (Eds.). (2006). *Tuning educational structures in Europe*. Proyecto piloto. Fase 2. Bilbao: University of Deusto.
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10, 11-40
- López-Cózar, C., Priede, T., y Benito, S. (2013). Análisis de la expresión escrita en las Universidades de Madrid a través de la asignatura Trabajo Fin de Grado en los estudios de ADE. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11(3), 279-299.
- Moyano, E., y Natale, L. (2012). "Teaching academic literacy across the university curriculum as institutional policy: The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)", en C. Thaïss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (eds), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*, Anderson: Parlor Press: The WAC Clearinghouse, 23-34
- Pérez-Abril, M., y Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11(1), 137-160.
- Pérez-Llantada, C., Plo, R., y Ferguson, G. R. (2011). You don't say what you know, only what you can: The perceptions and practices of senior Spanish academics regarding research dissemination in English. *English for Specific Purposes*, 30(1), 18-30
- Russell, D.R. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11 (1), 161-181
- Santa, S., y Herrero, V. (2010) Producción científica de América Latina y el Caribe: una aproximación a través de los datos de Scopus (1996-2007). *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33(2), 379-400.
- Vargas Franco, A. (2005). Escribir en la Universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. *Lenguaje*, 33, 97-125.

